

## El discurso por competencias: Una propuesta de clarificación conceptual

Ignasi Brunet Icart<sup>ID</sup>, Liviu Catalin Mara<sup>ID</sup>

*Universitat Rovira i Virgili (Spain)*

[ignasi.brunet@urv.cat](mailto:ignasi.brunet@urv.cat), [livucatalin.mara@urv.cat](mailto:livucatalin.mara@urv.cat)

*Received March, 2016*

*Accepted August, 2016*

---

### Resumen

**Objeto:** Dado que en la literatura sobre competencias profesionales es profusa y difusa, y en el plano conceptual no existe un amplio consenso respecto al significado del concepto de competencia, este artículo tiene el objetivo de presentar sintéticamente el debate en torno a los términos competencia y cualificación, sus implicaciones y su valor intelectual, con el fin de ayudar a clarificar el citado debate, a contextualizar los argumentos en torno al discurso de competencias en un tiempo y un lugar y estableciendo un concepto sobre el objeto de estudio.

**Diseño/metodología/enfoque:** La metodología que se ha utilizado es el análisis comparado de las propuestas y perspectivas sobre competencias y cualificación a través de la interpretación de textos. Se trata no tanto de yuxtaponer proposiciones aisladas de las distintas propuestas, sino encontrar en ellas un cuerpo de razonamiento teórico y sistemático común que puede rastrearse mediante el análisis de los discursos.

**Aportaciones y resultados:** El artículo determina y clarifica el concepto de competencia distinguiéndolo del concepto de cualificación, insistiendo en que aquel concepto ha puesto en duda el valor de las cualificaciones académicas a la hora de predecir el desempeño laboral. Además, se propone una perspectiva integradora respecto de las conceptualizaciones de las competencias, como atributos o como desempeño.

**Limitaciones:** El discurso sobre competencias se ha extendido al mismo tiempo que los valores pro-empresariales. Al respecto, es de suma interés destacar que los análisis críticos acerca del significado y la función que adquiere en la actualidad la gestión empresarial otorgan un papel mucho más importante a la conducta de “gestionar”, en el sentido que se asume cada vez más la gran influencia de la “gestión” en la reproducción y transformación de la vida organizacional. Además, el debate del rediseño de las titulaciones en términos de competencias, en el ámbito universitario, no es solo técnico, primariamente es político e ideológico: cuál debe ser la función de la universidad en relación con la formación y el tipo de profesionalidad.

**Originalidad / Valor añadido:** En un contexto en el que la formación basada en las competencias se convierte en el componente principal de los sistemas de enseñanza, este trabajo contribuye a determinar y clarificar unos conceptos a efectos de su operacionalización en trabajos de investigación empírica, que llevamos a cabo en la actualidad.

**Palabras clave:** Competencias, Cualificación, Atributos, Desempeño, Resultados

**Códigos JEL:** M00

---

**Title:** The discourse on competences: A proposal for conceptual clarification

### **Abstract**

**Purpose:** Since the literature on professional competences is profuse and diffuse and, conceptually, there is no broad consensus regarding the meaning of the concept of competence, this article aims to synthetically present the debate around the terms competence and qualifications, its implications and its intellectual value, in order to help clarify the above discussion, contextualize the arguments about the discourse on competences in a time and a place and establishing a concept of the object of study.

**Design/methodology:** The methodology used is the comparative analysis of the proposals and perspectives on competences and qualifications through the interpretation of texts. It is not so much about juxtaposing isolated propositions of the various proposals, as it is about finding in them a common body of theoretical and systematic reasoning that can be traced by analyzing the speeches.

**Findings:** The article determines and clarifies the concept of competence, distinguishing it from the concept of qualification, insisting that the former has questioned the value of academic qualifications in predicting job performance. In addition, this article proposes an integrated perspective regarding the conceptualizations of competences, as attributes or as performance.

**Research limitations/implications:** The discourse on competences has been extended at the same time as pro-business values. In this regard, it is very interesting to note that critical analyses about the meaning and function that acquires today business management give more importance to the conduct of "managing", in the sense that it is increasingly assumed the great influence of the "management" in the reproduction and transformation of organizational life. Moreover, the debate of redesigning the qualifications in terms of competences, at the university level, is not only technical, primarily, is political and ideological: what should be the role of the university in relation to training and the kind of professionalism.

**Originality/value:** In a context in which the training based on competences becomes the main component of education systems, this work helps to identify and clarify some concepts for the purposes of their operationalization in empirical research that we are conducting at the moment.

**Keywords:** Competence, Qualification, Qualities, Performance, Results

**Jel Codes:** M00

---

## 1. Introducción

La globalización y la economía del conocimiento han obligado a la gestión empresarial a afrontar nuevos retos y nuevas demandas. Entre las demandas debemos situar las de dotar a la gestión de técnicas y modos de actuación orientados a incrementar la eficacia de la gestión. Para ello se requiere movilizar y obtener la colaboración de los trabajadores en la mejora de los resultados en el nuevo mundo tecnológico dirigido por la información. En este nuevo mundo emergen tanto nuevas formas organizativas (de tipo redes flexibles y jerarquías planas que sustituyen la organización jerárquica tradicional), como técnicos y trabajadores intelectuales (que manejan información y conocimientos, y

que reemplazan a los clásicos operarios ejecutores), cuyo trabajo se caracteriza por el pensamiento abstracto y la comunicación, por lo que requiere que sepan utilizar los conocimientos en situaciones reales de trabajo y, para lograrlo, necesitan de un modelo de educación que ha de prestar más atención al tipo de competencias que debe desarrollar el alumnado en el ejercicio de su profesión. Por esto, la evaluación debe valorar el uso que hace el alumnado de los aprendizajes adquiridos en un contexto determinado, más que valorar la acumulación de conocimiento (Ibarra, 2000; Perrenoud, 2008; Coll, 2007a, 2007b; Zabala & Arnau, 2007).

En una economía basada en servicios de base tecnológica y de alto valor añadido (Barajas, 2002; Bolívar, 2006; Marín-García, García-Sabater, Perelló-Marín & Canos-Daros, 2009; Fitó, Martínez-Argüelles & Rimbau-Gilabert, 2015), la prosperidad de los países depende cada vez menos de sus recursos naturales y cada vez más de sus sistemas educativos (Bell & Stevenson, 2006; Oppenheimer, 2014), o recursos intelectuales. En esta economía, la gestión empresarial está orientada a detectar, dirigir y potenciar el talento de la organización, en el sentido de que son las personas las que forman el pilar principal de la estrategia corporativa, el recurso estratégico que marca la diferencia. A esta gestión se le denomina gestión por competencias, y está siendo promovida mundialmente por el modelo de educación por competencias. Las dos propuestas más importantes que enarbolan este modelo de desarrollo o adquisición de competencias surgen en la Unión Europea (UE). La primera propuesta fue el Proyecto Tuning, impulsado por la UE en el año 2001 y a la luz de las directivas señaladas por la Declaración de Bolonia de junio de 1999 (González & Wagenaar, 2003). La segunda propuesta fue el Proyecto DeSeCo (2000, 2003), que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Ambos proyectos definen la profesionalización como la regulación de un listado de competencias para la enseñanza, que el alumnado ha de adquirir para conseguir el título.

Ambos proyectos hablan de un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, habilidades, utilizadas eficazmente en situaciones reales, señalando, además, la necesidad de incrementar la competitividad del sistema europeo de educación superior y de promocionar este sistema en todo el mundo. Frente a los cambios y retos del tercer milenio, inherentes a la formación profesional de calidad ante los avances científicos, ambos proyectos insisten en que la educación debe enfocarse desde la perspectiva del que aprende, es decir, una educación centrada en el estudiante. Esto implica cambios de enfoque en las actividades educativas y en la organización del aprendizaje, ahora basados en resultados de aprendizaje. Para poder valorar sus resultados, acudimos a Tuning quien los entiende como el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el alumnado domine, comprenda y

demuestre después de completar el proceso de aprendizaje (Garagorri, 2007a, 2007b; Pozo & Monereo, 2007; Yániz & Villardón, 2006; Jaulín, 2007; Campos, 2011). Resultados de aprendizaje por competencias vinculados a la profesionalización del alumnado y al desarrollo económico de la sociedad, lo que la vuelve cada vez más exigente con el sistema educativo, ya que necesita que éste responda a determinadas necesidades e intereses. Esta exigencia tiene que ver con la procedencia originaria del término competencia del mundo empresarial y profesional, y que los proyectos Tuning y DeSeCo incorporan al ámbito educativo (Bunk, 1994; Boreham, 2004; Gairín, 2007; Perrenoud, 2001; Moreno Olivos, 2010).

Desde un punto de vista de la competencia laboral o profesional, se catalogan las competencias como: básicas, genéricas o transversales y específicas. Las primeras, son comunes a toda la población escolar y alcanzable al final del periodo obligatorio, se refiere a las capacidades elementales de lectura y expresión oral y escrita, así como el cálculo y algunas habilidades más imprescindibles. Las segundas, son aquellas que se encuentran de manera común y general en diversas ocupaciones y ramas de la actividad productiva, como la capacidad de trabajar en equipo, planificar, negociar, etc. Las terceras, son las competencias de tipo técnico especializado vinculadas a un campo o a una función determinados. Trasladadas al currículo de la escuela, las segundas coinciden con los ejes transversales y las terceras son más bien propias de una asignatura determinada (Álvarez Méndez, 2008; Coll, 2007a; Escamilla, 2008).

Desde el marco cultural de significados y creencias acerca del mundo de las empresas y los mercados, el discurso por competencias establece que la plantilla de la empresa ya no se trata de una mera suma de cualificaciones formales aplicables a diferentes grupos de trabajadores; cualificaciones que estipulan los conocimientos necesarios para realizar determinadas funciones y tareas, a la manera del taylorismo-fordismo, sino un equipo de personas capaz de obtener unos resultados, obtenidos en situación de competencia, y acorde con los nuevos modelos productivos de fuerte compromiso con la flexibilidad, la calidad y la innovación (Boltanski & Chiapello, 2002; Massó, 2007; Köhler & Martín Artiles, 2010). Por tanto, el discurso por competencias, ya sea en términos de educar en ellas o gestionarlas, incorpora una nueva forma de abordar el trabajo y la educación en la actual economía y sociedad del conocimiento, tal y como se desprende de la Estrategia de Lisboa de 2000, del Consejo Europeo de junio de 2005, y del programa Educación y Formación 2010, que enmarcan el ideal regulador de la UE para el desarrollo de las competencias y justifica su objetivo principal en la demanda de capacidades y movilidad individual así como también en el reconocimiento de títulos (profesionales) y competencias (básicas) para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En este sentido, la UE, en el Consejo Europeo de 2005, fijó las

directrices para el crecimiento y el empleo, entre las que se incluye la adaptación de la educación y la formación a las nuevas necesidades laborales en materia de gestión por competencias.

En el citado Consejo, la UE propone un sistema formativo que, además de transmitir conocimientos, ayude a desarrollar competencias y habilidades sociales y profesionales que faciliten la inserción laboral en un sistema productivo y empresarial competitivo e innovador que demanda una mano de obra cada vez más cualificada y capacitada, y orientada a generar valor en la organización. En este sentido, el Informe sobre las Competencias de los Adultos de la OCDE (2013a, pp. 121) sostiene que “permanecer activo en el trabajo, pero no en la educación no se traduce necesariamente en una mayor probabilidad de alcanzar competencias más altas. Los jóvenes de entre dieciséis y veinticuatro años que están en el mundo laboral y fuera del educativo en República Checa, Alemania, Japón, Corea, Holanda, Polonia y España tienen una elevada probabilidad de ser menos competentes que sus iguales que siguen en la escuela”. El resultado sugiere que para algunos de estos países el hecho de conseguir el acceso a empleos a una edad temprana, especialmente empleos de baja cualificación, “podría reducir las posibilidades de desarrollar las destrezas de procesamiento de la información más allá de unos bajos niveles de funcionalidad. Los jóvenes que estudian y trabajan también tienen una alta probabilidad de obtener bajos resultados en lo que se refiere a las competencias”.

Esta advertencia de la OCDE asume que los cambios técnicos de la época actual, con su tendencia hacia una demanda de mayores cualificaciones y competencias, refleja una “economía del aprendizaje” en la cual se ha acelerado el ritmo de los cambios tanto tecnológicos como organizativos. En la economía del aprendizaje se hace necesario reconcebir el papel de la educación y de las universidades, prestando una mayor atención a las competencias personales y a la interacción con la práctica (Lundvall & Lorenz, 2010; OCDE, 2013b; Stiglitz & Greenwald, 2016). Esto resulta relevante, en el sentido de que la docencia debe atender al desarrollo no sólo de conocimientos, sino de competencias sociales que posibiliten una cooperación, tanto vertical entre jerarquías, como horizontal con expertos de otro perfil de estudios; y, al respecto, la evaluación de capacidades (tanto en los centros como en pruebas tipo PISA) debería considerar no sólo las de matemáticas, física, lengua y similares, sino también las capacidades interactivas (Navarro & Aranguren, 2010).

El artículo tiene por objetivo general delimitar conceptualmente los términos cualificación y competencia. Como objetivos específicos, explicar que la metodología basada en competencias cuestiona el enfoque adecuacionista o la correspondencia formal entre la formación/cualificación detentada y el empleo ocupado, y exponer los distintos enfoques o concepciones del término competencia. La metodología que se ha empleado ha sido el análisis comparado de las propuestas y

perspectivas en torno a la noción de competencia a través del análisis e interpretación de textos. El artículo se estructura de la siguiente manera. En el epígrafe segundo se efectúa la delimitación conceptual entre competencia y cualificación, resaltando que una competencia no constituye una forma de algoritmo memorizado y practicado repetidamente en vista a asegurar la perennidad y la reproducción, sino un saber actuar muy flexible y adaptable a diversos contextos y problemáticas. En el epígrafe tercero, se detallan los distintos análisis del término competencia, destacando que desde la perspectiva conductista se desprende tres grandes conceptualizaciones del término competencia. Finalmente se exponen las conclusiones.

## 2. Conceptualización de cualificación y de competencia

Woodruffe (1991), Stuart y Lindsay (1997), Winterton y Winterton (1999) y Mulder (2002, 2007), entre otros, afirman que en el contexto norteamericano el término utilizado es “*competency*”, mientras que en el Reino Unido es el término “*competence*”. Sin embargo, no se nos indica cuál es la diferencia entre ambos términos. Short (1984), Fletcher (1991), de Asís (2007b) y Guerrero y Narváez (2013), señalan que la *competence* o las *competences* están más relacionadas con el trabajo y su realización, mientras que la *competency* o las *competencies* están más relacionadas con las personas que realizan el trabajo. Sin embargo, el idioma español no establece una diferencia entre *competency* y *competence*, ya que ambos términos son considerados como acepciones de competencia. Además, en español, el término competencia es un concepto polisémico, tan polivalente como sugerente, que puede adoptar diversas acepciones: como autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia. Estas acepciones revelan que no se diferencia de manera clara entre los conceptos competencia y cualificación. Por esto, pasamos a clarificar cada uno de estos dos conceptos así como su distinción.

Castillo Mendoza y Terrén (1994) plantean que la concepción de la cualificación ha sido la mantenida tradicionalmente por las teorías convergentes con el paradigma de la economía neoclásica, y específicamente por la teoría del capital humano. Desde esta perspectiva, la cualificación es vinculada a un capital humano característico del factor trabajo, cuyo precio puede medirse objetivamente por su productividad marginal relativa y traducirse directamente en el salario. Concretamente, se parte de un enfoque adecuacionista entre formación y empleo, de una absoluta transparencia de la relación formación-cualificación-salario, en virtud de la cual las cualidades individuales se transforman de manera armónica y directa en jerarquías salariales y, consiguientemente, sociales. Bajo esta transferencia, la cualificación laboral es definida como la capacidad personal de actuación en el sistema productivo.

En la cualificación laboral, desde esta perspectiva, el reconocimiento se produce en el sistema productivo y se asocia a la adquisición y aplicación del conocimiento. Las aportaciones de conocimiento se homogeneizan en certificados y títulos, que se utilizan como méritos de referencia para el reconocimiento social.

Esta es la razón por la que si deseamos esclarecer el concepto de cualificación, hay que comenzar admitiendo que la construcción social de éste se produjo en el contexto del modelo de producción fordista, según concluye Naville (1985). La cualificación es, en este modelo, fundamentalmente una relación entre ciertas operaciones técnicas y la estimación de su valor social; es decir, la cualificación incorpora un juicio de valor que produce efectos colectivos, lo que provoca una clasificación diferencial. En este juicio de valor están involucrados tanto los trabajadores como los empresarios, que poseen definiciones distintas de cualificación. De hecho, las cualificaciones que un empresario considera necesarias para realizar un trabajo difieren de la visión del trabajador. Diferencia de definición que, según Rigby y Sanchis (2006), puede estar condicionada por una serie de factores entre los cuales el más importante son las relaciones de poder vigente. La idea de cualificación como construcción social señala así su carácter situado (ya que es válido para tal empresa o sector profesional en función del carácter del acuerdo) y datado (es decir, susceptible de redefinición en función de las transformaciones en los procesos productivos y en el mercado de trabajo).

Esta definición se deriva, según Rigby y Sanchis, de la imposibilidad de determinar criterios objetivos y universales, que permitan comparar y evaluar las cualificaciones. De ahí la constatación de que la cualificación se funda en un compromiso social entre los distintos actores sociales (trabajadores y empresarios), y que incluye un proceso de clasificación basado en el siguiente conjunto de criterios:

- la cualificación del trabajo aparece en el curso de la historia como un hecho relativo; es decir no reposa en ningún criterio absoluto;
- las formas de la cualificación dependen de las formas de las fuerzas productivas y de la estructura económica de la sociedad;
- la duración del aprendizaje aparece como uno de los elementos constitutivos de la cualificación, pero esta duración es en ella misma relativa a la industria en una época dada, no es en sí una norma absoluta, y
- la cualidad y cualificación del trabajo es relativa a criterios sociales y no individuales.



Estos criterios se observan claramente en el caso del trabajo femenino, ya que puede afirmarse que la mayoría de los empleos masculinos son más cualificados y están mejor remunerados que los femeninos, ello resulta como consecuencia de la definición social de las cualificaciones, que tiende a menospreciar los empleos femeninos. Los empresarios -para dividir a la mano de obra- o bien algunos grupos de trabajadores con predominio masculino -para defender su posición de privilegio- “inciden en los mercados de trabajo internos y utilizan su poder económico para mantener sus cualificaciones por encima de las femeninas” (Rigby & Sanchis, 2006, pp. 26).

La noción de cualificación se refiere en el contexto keynesiano-fordista a:

- la exigida antes de ser contratado y ocupar un nuevo puesto dado. Esta exigencia de cualificación remite a un título o certificado que sirve como señal para el empresario;
- determinada exigencia de un perfil de conocimientos concretos requeridos para desempeñar de forma efectiva el puesto de trabajo;
- la atribuida oficialmente en el puesto de trabajo ocupado y que es el resultado del conflicto y la negociación, lo que a veces se confunde también con categorías profesionales y está relacionado con la jerarquía salarial en la empresa, y
- aportada, a través de un título otorgado al trabajador, bien sea en una institución escolar o bien adquirida en el propio puesto de trabajo como experiencia.

Por tanto, el concepto de cualificación se refiere a un modelo sociolaboral concreto: el modelo taylorista-fordista (Köhler & Martín Artiles, 2010). Modelo regulado por los agentes sociales a través de la negociación colectiva, así como normativizado y prescrito por la propia organización del trabajo. Frente a éste, el concepto de competencia se refiere a un modelo sociolaboral concreto: el modelo postfordista o flexible, que recordemos se trata de un modelo regulado por los intereses empresariales, y, concretamente por la dirección de las empresas a través de las políticas de gestión de recursos humanos. Un modelo que señala que la titulación por sí misma no es suficiente. Por ello, el informe *Review of Vocational Qualifications in England and Wales* (Department of Education & Science, 1986), define una cualificación profesional como un enunciado de competencia, realmente relevante para el trabajo y que debe estar orientada a facilitar el ingreso o promoción en el empleo (más allá de la propia educación y formación), debiendo ser evaluada individualmente por una agencia reconocida. Por tanto, para este informe las cualificaciones profesionales deben relacionarse más directa y claramente con la competencia requerida en el trabajo, y concretamente a desempeños efectivos en el trabajo, a

comportamientos efectivos y observables de capacidades y destrezas (cognitivas, prácticas, de solución de problemas, de relación con los otros, de adaptación al entorno interno y externo de la organización, etc.). Confirmación de todo cuanto decimos fue la creación del *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ), el cual surgió a raíz de una revisión de las Titulaciones Profesionales que sacó a la luz la necesidad de poner en práctica una serie de acciones urgentes para conseguir:

- una mano de obra nacional que incluyese mayor cantidad de personal más cualificado;
- titulaciones basadas directamente en los niveles de competencia requeridos en el puesto de trabajo;
- un marco nacional de titulaciones simplificado y racionalizado;
- mayor calidad y consistencia en la evaluación y certificación;
- poner fin a la división entre titulaciones académicas y titulaciones profesionales (de Asis, 2007a, 2007b).

Este informe recoge la crítica al planteamiento adecuacionista entre titulaciones y organizaciones posteriores, sobre la base de su escasa probabilidad y de su excesiva rigidez, ya que la correspondencia es más bien escasa. Por esto McClelland (1973, 1998) plantea que es más apropiado analizar competencias que la denominada “inteligencia”, pues esta última característica resulta demasiado general y abstracta y, sobre todo, no nos facilita información sobre la capacidad de hacer -el elemento clave del mundo laboral en la era de la producción flexible. De ahí que el método clásico de evaluación de las cualificaciones resultaba limitado, y por ello argumenta McClelland que los exámenes para evaluar la competencia darían mejores resultados a la hora de predecir el éxito académico. Esta conclusión de McClelland se aplicó en las prácticas de selección y desarrollo de la capacidad de los directivos. En esta misma línea, hay que situar los trabajos de Gilbert (1978), Spencer y Spencer (1993), McClelland y Spencer (1994) y Boyatzis (1995). Trabajos en los que el término competencia equivalía, al aplicarlo a organismos empresariales, a cualificaciones de naturaleza tácita, esto es, habilidades tácitas con la finalidad de diferenciar el comportamiento efectivo de los trabajadores.

Por ejemplo, Gilbert vinculó los conceptos de competencia y rendimiento. Gilbert definía la competencia como una función del rendimiento valioso (W), el cual, a su vez, es una función de la proporción de logros valiosos (A) con respecto a un comportamiento costoso (B). Lo expresó con la fórmula  $W=A/B$ . Por consiguiente, dedujo que el valor del rendimiento era una función de los logros (de aquello que se logra, por ejemplo, los objetivos alcanzados) y los costes del comportamiento para

lograrlo (por ejemplo, costes salariales, tiempo o energía); en definitiva una manera de evaluar la plusvalía esperable postfordista. El valor del rendimiento se eleva a medida que aumentan los resultados obtenidos y se reducen los costes del comportamiento necesario para lograr estos resultados (Mulder, 2007). Por esto, señala Ribes (2011, pp. 41), el concepto de competencia, como concepto técnico, debe incluir dos aspectos. Uno, la especificación del desempeño y, dos, la especificación o los criterios que dicho desempeño debe satisfacer. Desde las anteriores perspectivas, el concepto de competencia “incluye la especificación de actividades en relación con otras actividades, objetos y/o circunstancias, pero, además, debe incluir el criterio que dichas actividades y no otras satisfacen respecto del resultado, logro o efecto a tener en tal situación. Como concepto técnico una competencia implica el ejercicio de habilidades determinadas para satisfacer un criterio de aptitud funcional”. Al respecto, el proyecto DeSeCo de la OCDE define una competencia como la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos (Rychen & Salganik, 2003).

Spencer y Spencer (1993) tras comprobar que existe una serie de competencias que se repiten con alta frecuencia en diferentes puestos y organizaciones, argumentan que han detectado veinte competencias genéricas que son la causa de determinados comportamientos relacionados con un desempeño profesional superior a la media en diferentes sectores y profesiones técnicas, comerciales y directivas. Estas veinte competencias genéricas han sido agrupadas en las siguientes seis conglomerados o categorías por Bethell-Fox (1997): competencias de logro y acción, competencias de apoyo y servicio, competencias de impacto e influencia, competencias gerenciales, competencias cognitivas y competencias de eficacia personal. Estas competencias permiten vincular el término competencia con un nuevo modelo de trabajador, al cual Alaluf y Stroobants (1994) denominan *homo competens*, al estar orientado su comportamiento laboral al logro de resultados, mediante el enriquecimiento continuo de su repertorio de competencias. Se trata de proveer una flexibilización en los procesos de trabajo que permita que evolucionen las situaciones de trabajo y, correlativamente, disponer de trabajadores dispuestos a resolver los requerimientos nuevos del puesto de trabajo. De ahí que el *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ) define competencia como la habilidad de aplicar el conocimiento, comprensión, práctica y destreza mental para lograr una actuación efectiva por los estándares requeridos en el puesto de trabajo. Esto incluye la resolución de problemas, y que el individuo sea suficientemente flexible para adaptarse a los cambios requeridos. Por ello, las demandas externas, las capacidades o disposiciones individuales y los contextos constituyen parte de la compleja naturaleza de las competencias. En este sentido, la manera como los distintos actores sociales están valorando y evaluando las habilidades y las competencias no se puede abordar correctamente sólo a nivel global.

Los mecanismos para la formación y el reconocimiento de habilidades y competencias están, de hecho, “fuertemente entrelazados con los factores contextuales que regulan el mercado laboral y que influyen su relación con los sistemas de educación y formación en los niveles nacionales y locales” (Milana, 2008, pp. 16).

Se puede concluir que en la gestión por competencia, la relación personal entre el empleador y su empleado se encuentra transformada, tal y como se puede verificar en los nuevos modos de gestionar la producción. El trabajador, reclutado en función del grado formativo alcanzado, no tenía hasta ahora más que poner al servicio de la empresa el saber y la experiencia que le habían sido colectivamente reconocidos. En lo sucesivo, “se encuentra, sin embargo, obligado a obtener un resultado, resultando su empleo en todo momento evaluado a conveniencia del empleador” (Rolle, 2005, pp. 198). Una evaluación centrada no únicamente en los objetivos, sino también en las competencias que están desarrollando sus empleados. Una evaluación que asume que las competencias no se pueden reducir ni al “saber” ni al “saber hacer” sino a la movilización de estos recursos. Por tanto, el concepto de competencias es indisociable de la noción de aprendizaje continuo, una competencia es más que conocimientos y habilidades, es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, valores, utilizadas eficazmente en situaciones reales y en un contexto de aprendizaje o desarrollo continuo. Por esto, el concepto de competencia se ha desarrollado para tratar de captar la complejidad de capacidades productivas de los individuos, no se refiere sólo a la titulación académica, sino también a otros aspectos del currículo oculto, a habilidades de tipo relacional, a características tácitas de comportamientos y actitudes susceptibles de ser utilizadas en el proceso productivo. Por lo tanto, y desde un punto de vista conceptual, no se puede prescindir de los atributos personales, ni de la conducta observable y verificable en la definición del término competencia, ya que todos ellos remiten a resultados, es decir, a mejorar el rendimiento o desempeño de la organización, sean organizaciones educativas o productivas (Lasnier, 2000; Zabalza, 2007; Tardif, 2008).

### 3. Enfoques de conceptualización de competencias

Hay diversos enfoques o maneras de entender y analizar el término competencia (Mertens, 1996, 1998; Gonczi, 1997; Tejada, 1999; Blanco, 2007; Moreno Olivos, 2009a, 2009b, 2010):

- Enfoque Conductista: las competencias se conciben como habilidades que reflejan la capacidad del individuo y describen lo que éste puede hacer y no lo que necesariamente hace. Este enfoque se centra en la conducta de los individuos en el desempeño de la tarea y, para ello, observa los resultados específicos obtenidos en un contexto determinado. Es un enfoque orientado hacia el desempeño laboral.
- Enfoque Funcionalista: las competencias se establecen a partir de las funciones esenciales del individuo que contribuyen significativamente en los resultados deseados. La función del trabajador debe entenderse en relación con el entorno y con las otras funciones. Para establecer las competencias se comparan las diversas relaciones que se producen en la organización laboral, entre los resultados de los trabajadores y sus habilidades, conocimientos y actitudes. Se busca identificar los elementos relevantes para la solución de los problemas. Los objetivos y funciones de la empresa se formulan en términos de su relación con el entorno: mercado, tecnología, relaciones sociales e institucionales.
- Enfoque Constructivista: las competencias constituyen una relación dialéctica entre la capacitación de los trabajadores y su participación progresiva y coordinada en la actividad que realizan. Se trata de dar solución a las disfunciones y problemas que presenta una organización para lograr el cumplimiento de sus objetivos. Las competencias se concibe no solo a partir de la función sino también desde una dimensión personal, por lo que esta corriente enfatiza la capacitación de las personas y la programación de la actividad laboral. Se pone de relieve la necesidad de generar confianza en los individuos, para lograr un mejor desenvolvimiento, el valor del progreso personal, la participación de cada sujeto en la capacitación y la elección de tareas, ya que los individuos son los protagonistas de su propia formación y adquieren las competencias en la medida en que participan activamente en este proceso.
- Enfoque Cognitivo: las competencias son atribuidas a la actividad cognoscitiva, entendida como la capacidad y disposición para la actuación y la interpretación. En consecuencia, enmarcar el análisis de las competencias humanas sólo en el conocimiento y la actuación, sin tener en cuenta otros recursos personales y el entorno en el que el individuo actúa.

- **Enfoque Hermenéutico Reflexivo:** las competencias se entienden como una habilidad relacionada con el conocimiento puesto en práctica en condiciones de reflexión conjunta, es decir, hace referencia a las capacidades que debe poseer un profesional reflexivo y crítico. La formación crítica y reflexiva de los trabajadores, el aprendizaje significativo e innovador en condiciones de colaboración, el co-protagonismo del que aprende y enseña, el desarrollo de competencias fundamentales, transferibles y transversales, entre otros, son aspectos esenciales de este enfoque.
- **Enfoque Humanista:** Aquí se habla del desarrollo integral humano y se refiere a la formación de la persona reflexiva, creativa e íntegra. La competencia es concebida como habilidades humanas generales que se forman a partir del potencial que tienen éstas en su relación con el entorno. Surge a partir de la necesidad de la acción y la experiencia en el mundo globalizado. Defiende el currículum integrado, ya que favorece el desarrollo de la persona en una dimensión más holística.

Estos seis enfoques muestran que estamos ante un tema polémico en el que podemos encontrarnos ante diferentes posturas ideológicas, destacándose entre estas posturas las que plantean que el enfoque por competencias confirma el papel privatizador que está ejerciendo la liberalización y la globalización económica desde inicios de la década de 1980, al estrechar los vínculos entre formación y mercado de trabajo. Al margen de esta postura, lo que se destaca es que los anteriores seis enfoques han sido adoptados para el diseño de políticas públicas de evaluación y certificación de competencias. Pero si nos atenemos a la literatura de gestión, se observa que el enfoque conductista orientado hacia el desempeño laboral efectivo constituye el eje central de análisis y construcción de competencias. Bajo este enfoque, se desarrollan dos grandes enfoques para la identificación de competencias: los grupos de trabajo con expertos y el método de validación de contenido. El primero de ellos busca aislar aquellas competencias consideradas críticas por los ‘gurús’ educativos y los empresarios utilizando técnicas tipo Delphi. El segundo consiste en definir un universo de habilidades y en un segundo momento adoptar indicadores de habilidad. Cuando esta investigación se realiza con suficiente tiempo y medios, el proceso involucra tanto a la empresa como a las instituciones educativas, por lo que se le puede considerar como de un análisis de ida y vuelta: evaluar los puestos que los egresados obtienen, identificar las competencias requeridas y, entre ellas, “aquellas que pueden ser fomentadas desde los estudios universitarios, elaborar indicadores de habilidades que reflejen aquellas que permitan al graduado tener éxito en el puesto de trabajo bajo distintos contextos laborales y, por último, verificar

estos indicadores con expertos (graduados, empleados, empleadores y otros expertos educativos)” (García Espejo & Ibáñez, 2006, pp. 145).

Bajo el enfoque conductista, se desarrollan dos grandes conceptualizaciones del término competencias, a las que hay que añadir una tercera, la conceptualización integradora (Rodríguez, 2006):

- La primera, como atributo o rasgos de personalidad. Esta conceptualización que tiene sus raíces teóricas en McClelland (1973, 1998) y entiende la competencia como las características, atributos, rasgos o aspectos personales (inteligencia, aptitudes, rasgos de personalidad, etc.) subyacentes a las conductas de los empleados. Así, para Boyatzis (1995) una competencia es una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con un desempeño bueno o excelente en un puesto de trabajo concreto y en una organización concreta. Este autor distingue entre competencias de desempeño básico y alto, en el que las competencias básicas no guardan relación causal con un mejor desempeño laboral, por lo que el modelo de competencias de Boyatzis gira sobre todo en torno a las de alto desempeño o diferenciadoras, es decir sobre aquellas características que guardan una relación causal con un desempeño eficaz o superior en el trabajo.

De forma similar, la competencia es una característica subyacente del individuo que está causalmente relacionada con un rendimiento eficaz según los criterios y/o superior en un trabajo o situación, según Spencer y Spencer (1993). Hay cinco características de la competencia según los citados autores. Dos de ellas se conocen como competencias superficiales, como por ejemplo, el conocimiento y las habilidades, y se considera que se desarrollan y evalúan más rápidamente a través de la formación y de la experiencia, respectivamente. Las otras tres son las características básicas de la personalidad, y son las motivaciones, los rasgos y el concepto de uno mismo, y se consideran difíciles de evaluar y desarrollar. Las competencias pueden ser motivos, rasgos, concepto de uno mismo, actitudes o valores, conocimiento o capacidades cognitivas o conductuales. Es decir, cualquier característica individual que pueda medirse o calcularse de forma fiable y pueda servir para marcar la diferencia entre los trabajadores buenos y los aceptables, o entre los eficaces y los que no lo son.

Los principales inconvenientes de esta conceptualización son (Garavan & McGuire, 2001):

- distintas personas atribuyen rasgos distintos a una misma conducta. Por ejemplo, conductas que unos consideran como asertivas, para otros pueden ser agresivas, o señal de tozudez o de valentía;

- consecuentemente es difícil predecir rasgos específicos asociados a un puesto y definirlos objetivamente;
  - no predicen el comportamiento en el trabajo, ya que se basan en la evaluación de una variable (rasgo de personalidad) para hacer predicciones sobre el rendimiento de los sujetos en otra (realización de las tareas propias de su trabajo);
  - por extensión, las pruebas de evaluación que se utilizan (fundamentalmente tests) no suelen tener relación con las tareas que han de realizar las personas en el trabajo y, por tanto, tal como ocurre con la formación académica, no predicen el éxito laboral o en la vida personal.
- La segunda conceptualiza las competencias como desempeño. Esta conceptualización considera las competencias como un conjunto o repertorio de comportamientos o conductas individuales observables en la realidad cotidiana del trabajo y que están causalmente relacionados con un desempeño bueno o excelente en un trabajo concreto y en una organización concreta, es decir, representan el vínculo entre las características individuales de los trabajadores y las cualidades requeridas para llevar a cabo sus tareas profesionales específicas (Woodruffe, 1991; Le Boterf, 1994, 2001a, 2001b; Lévy-Levoyer, 2003; Williams, 2003; Alles, 2005; Whiddett & Hollyforte, 2003). Este concepto de competencia se refiere al trabajador en términos de gestión como:
    - características vinculadas al comportamiento que indican el potencial del trabajador;
    - características observables y, por tanto, evaluables;
    - aquello que lleva a un trabajador a realizar una actuación de efectividad –eficacia y eficiencia– en un puesto de trabajo.

La anterior perspectiva pone el énfasis en los resultados, es decir, las competencias son un factor determinante “o la causa del rendimiento, y no el rendimiento (es decir, resultados/ *output*) en sí mismo” (Williams, 2003, pp. 97). De ahí que cada una de las competencias tenga una definición narrativa con uno o más indicadores de conducta. Bajo esta conceptualización, el enfoque de competencias estudia los comportamientos observables de las personas que realizan su trabajo con eficacia, realizándose la definición o descripción del puesto de trabajo en función de los mismos. En contraposición a la conceptualización de rasgos, esta tiene en cuenta otros aspectos:



- al centrarse en los comportamientos observables y no en rasgos subyacentes de la persona, facilita el empleo de conceptos más objetivos, operativos y compartidos en la organización;
- es más fácil establecer los perfiles de exigencias de un puesto y definir objetivamente los comportamientos observables requeridos;
- facilita la comparación entre el perfil de exigencias del puesto y el perfil de competencias de las personas y, por tanto, las predicciones son más seguras, válidas y fiables, y
- permite emplear pruebas de evaluación diversas (por ejemplo, basadas en la observación conductual), más objetivas, relacionadas con las actividades del trabajo y con un mayor poder predictivo del éxito en el mismo.

Además, otras aportaciones de esta conceptualización es que:

- está orientado a los resultados, ya que se buscan rendimientos excelentes, aunque también hay quien plantea la posibilidad de que el desempeño pueda sersimplemente satisfactorio;
  - se consideran un buen predictor del comportamiento futuro de las personas en las organizaciones: comportamientos competentes que se han dado en situaciones similares en el pasado, es muy probable que vuelvan a producirse. En cualquier caso, si eso no ha ocurrido, se deja abierta la posibilidad de que quien no ha actuado de una manera excelente en el pasado pueda hacerlo con posterioridad; en congruencia con el enfoque, se admite (y fomenta) la posibilidad de aprendizaje de los individuos, y
  - es más comprensible para todos los implicados y muestra claramente qué se espera de cada uno: qué competencias y qué resultados.
- La tercera conceptualización la denominamos conceptualización integradora. Las anteriores conceptualizaciones, de atributos y de desempeño, hacen hincapié en los distintos aspectos de la competencia, por lo que una combinación de ambos enfoques resulta ser el más eficaz. Para el enfoque integrador una competencia es un atributo, o una mezcla de ellos, observables a partir de los comportamientos de la persona, que dotan al empleado de una capacidad de obtener un

desempeño excelente en alguna tarea o trabajo. Es ese criterio el que permite diferenciar el empleado de rendimiento medio del empleado de rendimiento excelente, lo que marca la diferencia entre simple capacitación y competencia. Desde esta perspectiva, las competencias profesionales o laborales conforman un modo de funcionamiento integrado de la persona, en el que se articulan recursos tales como: conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, valores, así como los procesos motivacionales, emocionales, afectivos y volitivos, en el desempeño de la profesión/ocupación; que provee a la persona, de la posibilidad de tomar decisiones inteligentes en situaciones que son suficientemente nuevas. Competencias que se adquieren con la participación de la persona en su propio aprendizaje durante toda su vida, a partir del potencial que le ofrece la experiencia y su desarrollo previo, con la mediatización de otras personas, en la medida en que adquiere plena comprensión de lo que está haciendo en el ejercicio de la reflexión conjunta para la solución de problemas concretos de su entorno con cierto nivel de complejidad e incertidumbre tecnológica.

Horton (2000) plantea también un modelo integrador, en el cual conviene, por razones de evaluación y desarrollo, distinguir entre tres tipos de competencias:

- competencias iniciales: los conocimientos y habilidades subyacentes para la gestión de proyectos;
- competencias personales: las características conductuales capacitadoras;
- competencias resultantes: la capacidad demostrada para realizar o utilizar prácticas de gestión de proyectos con una norma predefinida en el lugar de trabajo.

Horton elabora, a su vez, un modelo integrado, ya que entiende la efectividad en un puesto de trabajo como la habilidad de aplicar el conocimiento, comprensión, práctica y destreza mental para lograr una actuación efectiva por los estándares requeridos en el puesto de trabajo. Esto incluye la solución de problemas, y que el individuo sea suficientemente flexible para adaptarse a los cambios requeridos en una situación de trabajo.

El Proyecto Tuning también sigue un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos, que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo, lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior. Las competencias y las destrezas se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico), saber cómo actuar

(aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). El profesional necesita ser capaz de manejar el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo que es apropiado para un determinado contexto, aprender continuamente, comprender lo aprendido para adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes (Campos, 2011). Por esto los programas universitarios deben ser más focalizados con cursos cortos y programas flexibles con múltiples salidas y puntos de entrada, y la evaluación, que tradicionalmente ha estado centrada en el conocimiento, ahora se centra en la evaluación de las competencias, habilidades, capacidades y procesos. El punto de convergencia mayor entre los programas universitarios estaría en el sistema de transferencia y acumulación de créditos (ECTS), que sería equivalente en todo el EEES.

En la misma línea integradora, Perrenoud (2004) señala que el concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones concretas. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

- las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos;
- esta movilización sólo resulta pertinente en una situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas;
- el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación, y
- las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.

Los anteriores aspectos tienen una especial importancia en la relación entre formación y empleo en el sentido de que en el mundo contemporáneo la formación debe diseñarse partiendo de la perspectiva de las competencias profesionales. Formar desde esta perspectiva demanda, un cambio sustancial en el rol del profesorado que Biggs (2006) denomina “del yo al nosotros”. Esto implica desarrollar “culturas de trabajo colaborativo” o “comunidades de aprendizaje profesional”. La potenciación de los procesos cooperativos “exige la creación de una nueva

cultura que rompa con el esquema de individualización y balcanización aún vigente” (Rodríguez, 2008, pp. 137). Una cultura de trabajo cooperativo que permita que los profesores aprendamos unos de otros, que nos intercambiamos materiales, ideas, experiencias y que nuestra formación continua se dé en la propia práctica, no tanto a través de cursos, conferencias o lecturas cuanto a través de una reflexión sistemática, rigurosa y compartida sobre la práctica (Schön, 1983, 1987).

#### **4. Conclusión**

Para la UE, el desarrollo o adquisición de competencias y su gestión se ha convertido, para la UE, en tecnología de punta para adecuar las estructuras de aprendizaje (formal, no formal e informal) de que dispone una sociedad, a las presiones de cambio generadas por la economía del conocimiento o del aprendizaje. Gestión que ha puesto en duda el valor de las cualificaciones académicas a la hora de predecir el desempeño laboral. A partir de esta gestión, el rendimiento laboral es consecuencia de las competencias (trabajo en equipo, pensamiento crítico, solución creativa de problemas, habilidades de comunicación, etc.) que facilitan la adaptación del trabajo ante los cambios en las tecnologías utilizadas y la organización del trabajo. Competencias que imponen los cambios que se han producido en la estructura de las empresas. La clave de estos cambios es la nueva producción flexible, en la que las empresas adaptan la producción a los cambios constantes, sin pretender controlarlos. Los sistemas de producción flexible combinan la producción del alto volumen que permiten las economías de escala y los sistemas de producción personalizada reprogramable, con lo que captan las economías de diversificación. Esta realidad de la flexibilidad se debe a la utilización masiva de las nuevas tecnologías en la transformación de la cadena de montaje. Las cadenas reprogramables son así más sensibles a las variaciones del mercado y a los constantes cambios en las tecnologías de fabricación. Con ello, se garantiza una mayor productividad y eficiencia, consecuencias ambas de la mayor flexibilidad. Este hecho ha traído consigo cambios sustanciales en las estructuras organizativas. Con esto, nos encontramos en el centro de lo que llamamos la economía del aprendizaje o del conocimiento. Y en esta economía, “la innovación y gran parte del capital intelectual de las empresas se genera en un proceso de interacción entre personas, y entre personas y organizaciones” (Requena, 2008, pp. 104-105).

En la nueva economía postfordista, la gestión se orienta hacia la evaluación, acreditación y reconocimiento de los saberes hacer inherentes al desempeño competente de las personas en

determinada actividad, ocupación o función, entendido que este desempeño, como indicador de las competencias profesionales, a su vez, es necesario para elevar o mantener la competitividad de una organización (educativa, empresarial, etc.). En efecto, el desempeño implica –además de conocimientos- habilidades y destrezas, resolución de problemas prácticos en situaciones reales, saber mantener relaciones e interacciones con otros, así como saber trabajar en equipo, adaptación a las contingencias del entorno, etc.

En este marco postfordista, la gestión por competencias reivindica el carácter instrumental de la formación, es decir la adquisición de aquellas competencias profesionales requeridas en el empleo. Por lo que éstas son definidas como predictores de desempeño laboral exitoso. En todo caso, con el modelo de la competencia se trata de identificar y evaluar el nivel competencial de la fuerza de trabajo a través de un amplio abanico de situaciones, que requieren conductas idóneas y efectivas, que apoyen el rendimiento general de toda la empresa, proporcionando a la dirección los motivos por los que un profesional –un directivo, un cuadro y un ejecutivo- tiene un desempeño superior, así como la forma de alcanzar sus objetivos. Por todo ello, el discurso por competencias se legitima en tanto que da una respuesta al desajuste entre la formación y el empleo, es decir, a la falta de articulación entre los aprendizajes adquiridos a través de la formación y los requerimientos necesarios para el desempeño de los puestos de trabajo demandados en el mercado laboral. En este sentido, puede decirse que el interés por resolver este desconcierto constituye una característica peculiar de esta narrativa.

En definitiva, para la narrativa en torno a las competencias la formación es un instrumento para conseguir un objetivo que no pertenece al mundo de la formación propiamente dicho, ni es establecido por éste, ni desde éste, sino que está fuera de él: son las competencias profesionales que se requieren en las diferentes ocupaciones o puestos de trabajo. Competencias que se constituyen en requisitos de empleabilidad. Por ejemplo, desde la perspectiva empresarial, las competencias relacionadas con la empleabilidad se dividen en los siguiente cuatro grupos:

- actitudes de la persona: aquellas necesarias para acceder al puesto de trabajo, tales como motivación, responsabilidad, predisposición a los cambios y capacidad de dar el primer paso;
- seguridad y competencia emocional del empleado: capacidad para interactuar con los demás;
- inteligencia práctica o habilidades para la solución de problemas: capacidades de comunicación, análisis y resolución de problemas, de uso de la tecnología, y de razonamiento verbal y numérico, y

- conocimiento del entorno: las habilidades para trabajar en equipo, comprender a los clientes o beneficiarios de la organización, conocer la actividad, ser capaz de autogestionar tareas y de aprender continuamente (Brunet & Vidal, 2008; Brunet & Böcker, 2013).

Competencias que en su desarrollo requieren de programas educativos centrados en el estudiante y en su curiosidad de aprender, y en el trabajo cooperativo y en grupo de los docentes. Un trabajo que abre el campo de la docencia y del aprendizaje al mundo real del ejercicio de las profesiones concretas.

Por último, destacar que el debate en torno a la educación por competencias se vincula al debate sobre formación y empleo, y al discurso sobre educación y formación profesional en la UE, en el sentido de que se requiere una fuerza de trabajo móvil y con competencias productivas para un mercado laboral europeo. De hecho, desde hace varias décadas que la competitividad de la economía de la UE exige una transformación profunda del sistema de educación y formación. Se demanda un sistema orientado a identificar, potenciar y evaluar el potencial rendimiento de cada estudiante. Por otro lado, este debate abre diversas líneas de investigación empírica, y entre ellas, destacamos una investigación sobre las competencias productivas de las personas que requiere la industria, concretamente el tejido de pequeñas y medianas empresas, y el significado y representación social que adquieren las competencias para los actores sociales (profesorado, representantes sindicales, patronal, trabajadores, técnicos, directivos) y las políticas públicas (europeas, nacionales y regionales).

## Referencias

- Alaluf, M., & Stroobants, M. (1994). ¿Moviliza la competencia al obrero?. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 46-55.
- Alles, M. (2005). *Desarrollo del talento humano. Basado en competencias*. Buenos Aires: Granica. ISBN 9506411239, 9789506411237
- Álvarez Méndez, J.M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno Sacristán (Comp.). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- Barajas, M. (2002). Restructuring Higher Education Institutions in Europe: The case of virtual learning environments. *Interactive Educational Multimedia*, 5, 1-28.
- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). *Education policy processes, themes and impact*. London: Routledge. ISBN 0415377722, 9780415377720

- Bethell-Fox, C. (1997). Selección y contratación basadas en competencias. En M. Dalziel, J. Cubeiro & C. Fernández (comp.). *Las competencias. Clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Editorial Deusto.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea. ISBN 8422713983
- Blanco, A. (2007). *Trabajadores competentes. Introducción y reflexiones sobre la gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial ESIC. ISBN 9788473564915
- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J. M. Escudero y A. L. Gómez (Ed.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 123-154). Barcelona: Octaedro.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal. ISBN 9788446015581
- Boreham, N. (2004). A theory of collective competence: Challenging the neo-liberal individualisation of performance at work. *British Journal of Educational Studies*, 52(1), 5-17. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8527.2004.00251.x>
- Boyatzis, R.E. (1995). *The competent manager*. London: Willey & Sons. ISBN 978-0-471-09031-1
- Brunet, I., & Vidal, A. (2008). *El gobierno del factor humano*. Madrid: Delta Publicaciones. ISBN 9788496477636
- Brunet, I., & Böcker, R. (2013). *Capitalismo global. Aspectos sociológicos*. Madrid: Grupo 5. ISBN 9788494142840
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Campos, D. (2011). Definición de competencias internacionales: Experiencia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia en el proyecto Alfa Tunning Europa-América Latina. *Praxis & Saber*, 2(4), 77-101. <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.1120>
- Castillo Mendoza, A., & Terrén, E. (1994). De la cualificación a la competencia: Elementos para una reconstrucción epistemológica. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 4, 75-91.
- Coll, C. (2007a). *Las competencias básicas en educación*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2007b). Una encrucijada para la educación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 19-23.
- Department of Education & Science (1986). *Review of Vocational Qualifications in England and Wales*. Working Group Report. London: Stationery Office Books.

- DeSeCo (2000). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Background Paper. Paris: OECD.
- DeSeCo (2003). *Key Competencies for a Successful life and well-functioning society*. Final Report. Paris: OECD.
- De Asís, F. (2007a). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza Editorial. ISBN 9788420684048
- De Asís, F. (2007b). La formación profesional basada en la competencia. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 7, 9.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó. ISBN 9788478276370
- Fitó, M.À., Martínez-Argüelles, M.J., & Rimbau-Gilabert, E. (2015). La implantación integral de la formación por competencias en titulaciones transversales: La experiencia de los Estudios de Economía y Empresa de la UOC. *Intangible Capital*, 11(4), 589-611. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.623>
- Fletcher, S. (1991). *NVQs, Standards and Competence*. London: Kogan Page. ISBN 9780749413279
- Gairín, J. (2007). Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 24-27.
- Garavan, T.N., & McGuire, D. (2001). Competences and workplace learning: Some reflections on the rhetoric and the reality. *Journal of Workplace Learning*, 13(4), 144-163. <http://dx.doi.org/10.1108/13665620110391097>
- García Espejo, I., & Ibáñez Pascual, M. (2006). Competencias para el empleo. Demandas de las empresas y medición de los desajustes. *Revista Internacional de Sociología*, 64(43), 139-168.
- Garagorri, X. (2007a). Currículo basado en competencias: Aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 47-55.
- Garagorri, X. (2007b). Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 56-59.
- Gilbert, T.F. (1978). *Human competence. Engineering worthy performance*. New York: McGraw-Hill.
- Gonczi, A. (1997). *Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: De lo atomístico a lo holístico*. En *Formación basada en competencia laboral*. México: CINTERFORT/OIT.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.



- Guerrero, C., & Narváez, G.A. (2013). Las competencias: Una propuesta conceptual hacia la unificación multidimensional en el contexto de los recursos humanos. *European Scientific Journal*, 4, 391-402.
- Horton, S. (2000). Introduction. The competency movement: Its origins and impact on the public sector. *International Journal of Public Sector Management*, 13(4), 306-318.  
<http://dx.doi.org/10.1108/09513550010350283>
- Ibarra, A. (2000). *Formación de recursos humanos y competencia laboral. Boletín Cinterfor/OIT No. 149*. Montevideo: Cinterfor.
- Jaulín, C. (2007). *La competencia profesional: Perspectiva dialógica sobre el Sistema Nacional de Formación Profesional*. Madrid: Síntesis.
- Köhler, H.D., & Martín Artiles, A. (2010). *Manual de la sociología del trabajo y de las relaciones laborales*. Madrid: Delta.
- Lasnier, R. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions de l'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001a). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Le Boterf, G. (2001b). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Lundvall, B.-Å., & Lorenz, E. (2010). Innovación y desarrollo de competencias en la economía del aprendizaje. Implicaciones para las políticas de innovación. En M. D. Parrilli (Coord.). *Innovación y aprendizaje: Lecciones para el diseño de políticas* (pp. 44-102). Zamudio: Innobasque.
- Marín-García, J.A., García-Sabater, J.P., Perelló-Marín, M.R., & Canos-Daros, L. (2009). Propuesta de competencias para el Ingeniero de Organización en el contexto de los nuevos planes de estudio. *Intangible Capital*, 5(4), 387-406.
- Massó, M. (2007). La utilización de las competencias como herramienta de gestión de recursos humanos. *Sociología del Trabajo*, 59, 79-102.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1037/h0034092>
- McClelland, D. (1998). Identifying competencies with behavioral events interviews. *Psychological Science*, 9(5), 331-339. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9280.00065>

- McClelland, D.C., & Spencer, S.M. (1994). *Competency assessment methods: History and state of the art*. Hay/Mc: ResearchPress.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: OIT, CINTERFOR.
- Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Milana, M. (2008). El discurso post-Lisboa sobre la inadecuación de habilidades y potenciación de las competencias. *Profesorado*, 12(3), 1-18.
- Moreno Olivos, T. (2009a). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), 563-591.
- Moreno Olivos, T. (2009b). Competencias en educación superior: Un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles educativos*, 31(124), 69-92.
- Moreno Olivos, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: Más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 39(154), 77-90.
- Mulder, M. (2002). *Competentieontwikkeling in organisaties. Perspectieven en praktijk* (2nd ed.). Hague: Elsevier.
- Mulder, M. (2007). Competencia: La esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 5-24.
- Navarro, M., & Aranguren, M.J. (2010). Conclusiones y lecciones de políticas para el País Vasco. En M.D. Parrilli (Coord.). *Innovación y aprendizaje: lecciones para el diseño de políticas* (pp. 404-438). Zamudio: Innobasque.
- Naville, P. (1985). División de trabajo y distribución de las tareas. En G. Friedmann & P. Naville (Eds.). *Tratado de sociología del trabajo*, (t.1, pp. 369-384). México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- OCDE (2013a). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OCDE (2013b). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. PISA 2012. Informe español. Volumen I: resultados y contexto*. Disponible online en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>. (Fecha último acceso: Marzo, 2016).
- Oppenheimer, A. (2014). *¡Crear o morir!*. Barcelona: Debate.
- Perrenoud, P. (2001). The key to social fields: Competencies of an autonomous actor. En D.S. Rychen & L.H. Salganik, (Eds.). *Definition and Selection Key Competencies* (pp.121-149). Göttingen: Hogrefe & Huber.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J.C. Sáez Editor.
- Pozo, J.I., & Monereo, C. (2007). Carta abierta a quien competa. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 87-90.
- Requena, F. (2008). *Redes sociales y sociedad civil*. Madrid: CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: Su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón*, 63(1), 33-45.
- Rigby, M., & Sanchis, E. (2006). El concepto de cualificación y su construcción social. *Revista Europea de Formación Profesional*, 37, 24-35.
- Rodríguez, M.L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez, R.M. (2008). Un modelo de formación basado en las competencias: Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 11, 131-147.  
<http://dx.doi.org/10.18172/con.599>
- Rolle, P. (2005). Asir y utilizar la actividad humana. Calidad del trabajo, cualificación y competencia. En B. Lahire, P. Rolle, P. Saunier, M. Stroobants, M. Alaluf & M. Postone (Eds.). *Lo que el trabajo esconde. Materiales para un replanteamiento del análisis sobre el trabajo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Rychen, S.R., & Salganik, L.H. (2003). A holistic model of competence. En D.S. Rychen y L.H. Salganik (Eds.). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Gottingen: Hogrefe & Huber.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. London: Jossey-Bass.
- Short, E.C. (1984). Competence reexamined. *Educational Theory*, 34(3), 201-207.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.1984.50001.x>
- Spencer, M.L., & Spencer, M.S. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Stiglitz, J., & Greenwald, B. (2016). *La creación de una sociedad del aprendizaje*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Stuart, R., & Lindsay, P. (1997). Beyond the frame of management competencies: Towards a contextually embedded framework of managerial competence in organizations. *Journal of European Industrial Training*, 21(1), 26-33. <http://dx.doi.org/10.1108/03090599710156410>

- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, 22, 47-58.
- Whiddett, S., & Hollyforde, S. (2003). *A practical guide to competencies: How to enhance individual and organisational performance*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Williams, R.S. (2003). *Rendimiento del personal. Diseño, implantación y gestión*. Madrid: Thomson.
- Winterton, J., & Winterton, R. (1999). *Developing managerial competence*. London: Routledge.  
<http://dx.doi.org/10.4324/9780203264492>
- Woodruffe, C. (1991). Competent by any other name. *Personnel Management*, 23(9), 30-33.
- Yániz, C., & Villardón, L. (2008). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Universidad de Deusto.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Intangible Capital, 2016 ([www.intangiblecapital.org](http://www.intangiblecapital.org))



Article's contents are provided on an Attribution-Non Commercial 3.0 Creative commons license. Readers are allowed to copy, distribute and communicate article's contents, provided the author's and Intangible Capital's names are included. It must not be used for commercial purposes. To see the complete license contents, please visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/>.